المعالجة المكثفة في مدارس الريادة: تأصيل مفهومي ونموذج إجرائي في ضوء التعليم الصريح وTaRL

Intensive Remediation in Pioneer Schools: Conceptual Grounding and an Operational Model in Light of Explicit Instruction and TaRL

د. إبراهيم طير: أستاذ باحث مكوّن بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة سوس ماسة، ومتخصّصٌ في ديداكتيك العربية وتحليل الخطاب والنقد العربي القديم، المغرب.

Dr. Tair brahim: Researcher and Teacher Trainer at the Regional Centre for Education and Training Professions (CRMEF), Souss-Massa, specializing in Arabic Didactics, Discourse Analysis, and Classical Arabic Criticism, Morocco.

Email: tairbrahim@gmail.com

DOI https://doi.org/10.56989/benkj.v6i7.1995

تاريخ الاستلام: 2026-05-07 تاريخ القبول: 2026-05-23 تاريخ النشر 2026-07-01

الملخص:

تُعالج هذه الدراسة إشكالية الغموض الاصطلاحي الذي يحيط بمفهوم "المعالجة المكثفة" في الخطاب التربوي العربي، وتقدم تأصيلاً مفهومياً وإجرائياً له في سياق برنامج مدارس الريادة بالمغرب. وتعتمد الدراسة منهجيةً نظريةً تحليليةً تركيبيةً، تستند إلى مسحٍ موجّهٍ ومنظّمٍ للأدبيات المرتبطة بأربعة أطرٍ نظريةٍ دوليةٍ، هي: التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL)، ونموذج الاستجابة للتدخل، ومنظومة الدعم متعدد المستويات، والفردانية المبنية على البيانات (RTI/MTSS/DBI)، والتعليم الصريح عند "روزنشاين" (Rosenshine)، وإطار (RAPID) لاستعادة التعلمات؛ فضلاً عن تقديم قراءةٍ نقديةٍ للوثائق الرسمية للبرنامج والتقارير المستقلة. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، أبرزها: (1) صياغة تعريفٍ إجرائيٍّ وفق خمسة معايير تُميّز المعالجة المكثفة عن الدعم التقليدي والتقوية والاستدراك؛ (2) بناء نموذجٍ سباعيّ المراحل قائمٍ على الفردانية المبنية على البيانات؛ (3) تأطير العلاقة بين المعالجة المكثفة بوصفها ركيزةً علاجيةً، والتعليم الصريح بوصفه ركيزةً وقائيةً، باعتبارها علاقةً تكاملية تُحدد فاعلية النموذج. وختاماً، تطرح الدراسة التحديات الخاصة بالسياق اللساني المغربي، مؤكدةً ضرورة إشراك المتخصصين في اللسانيات التطبيقية، إلى جانب التربويين والديداكتيكيين، في تصميم روائز التشخيص وبنائها.

الكلمات المفتاحية: المعالجة المكثفة، مدارس الريادة، التعليم الصريح، منهجية TaRL، التأصيل المفهومي، النموذج الإجرائي، الفقد التعليمي، معالجة المهارات، التدريس من المستوى المناسب، تجويد التعليم.

Abstract:

This study addresses the problem of conceptual ambiguity surrounding the concept of "intensive remediation" in Arabic educational discourse, providing a conceptual and procedural grounding for it within the context of the Pioneer Schools program in Morocco. The study adopts a theoretical, analytical, and synthetic methodology based on a targeted and organized literature review related to four international theoretical frameworks: Teaching at the Right Level (TaRL); Response to Intervention, Multi-Tiered System of Supports, and Data-Based Individualization (RTI/MTSS/DBI); Explicit Instruction according to Rosenshine; and the RAPID framework for learning recovery, alongside a critical review of official program documents and independent reports. The study concludes with several findings, most notably: (1) formulating a procedural definition based on five criteria that distinguish intensive remediation from traditional support, reinforcement, and remedial teaching; (2) developing a seven-stage model based on data-based individualization; and (3) framing the relationship between intensive remediation, as a curative pillar, and explicit instruction, as a preventative pillar, as a complementary relationship that determines the effectiveness of the model. Finally, the study highlights challenges specific to the Moroccan linguistic context, emphasizing the necessity of involving specialists in applied linguistics, alongside educators and didacticians, in designing and constructing diagnostic assessments.

Keywords: Intensive Remediation, Pioneer Schools, Explicit Instruction, TaRL Methodology, Conceptual Grounding, Procedural Model, Learning Loss, Skill Remediation, Teaching at the Right Level, Educational Quality.

المقدمة:

يحمل المدرس كل موسم ملف قسمه، فيجد فيه كثيرا من المتعلمين وصلوا إلى نهاية مرحلة كاملة وهم يتعثرون في قراءة عبارة قصيرة أو في أداء عملية الجمع بالاحتفاظ. ظاهرة من هذا القبيل تتجاوز حدود الصعوبة الفردية العارضة؛ إنها انهيار تراكمي في بنية التعلمات الأساسية وصل إلى حد يعيق أي اكتساب لاحق. وقد رصد البنك الدولي (2022) أن أكثر من 70% من أطفال الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط في سن العاشرة يعيشون ما بات يعرف بـ"فقر التعلم" (Learning Poverty)، أي العجز عن قراءة نص بسيط وفهمه. والمغرب جزء من هذه الصورة: أظهرت الدراسة الوطنية للتقييم المندمج (2023) أن أكثر من 40% من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائية يفتقرون إلى التحكم الكافي في التعلمات الأساسية للقراءة. وعلى مستوى الإعدادي، كشف التشخيص الذي أجري قبيل انطلاق الموسم الأول لمدارس الريادة أن أكثر من 40% من تلاميذ هذا السلك يواجهون صعوبة في قراءة نص قصير بطلاقة، وأن بين 22 و30% منهم يعانون ضعفا واضحا في مستوى فك التشفير (أتزكي، 2026). وقد تابعت الدراسة ذاتها أثر برامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة TaRL، فرصدت أن معدل إتقان الكفايات الأساسية في اللغة العربية ارتفع بمقدار 1.6 مرة مقارنة بنتائج الرائز القبلي. ثم جاء تقرير البنك الدولي (2026) الخاص بمدارس الريادة ليضيف شواهد مماثلة على ما تحدثه أسابيع المعالجة المكثفة في مستهل السنة الدراسية من أثر ملموس في مؤشرات التحكم في اللغة والرياضيات.

في مواجهة هذا الواقع، صاغت خارطة الطريق الاستراتيجية للإصلاح التربوي 2022–2026 رؤية تحول بوصلة المنظومة من الرهان على مؤشرات الولوج إلى الاستثمار في جودة التعلم الفعلي. وجاء برنامج مدارس الريادة ليكون الترجمة الميدانية لهذه الرؤية؛ انطلق تجريبيا في 626 مدرسة ابتدائية خلال 2023–2024، ثم امتد ليشمل 4626 مدرسة في موسم 2025–2026، أي نحو 54% من المدارس الابتدائية العمومية. وفي صميم هذا البرنامج تحتل "المعالجة المكثفة" مكانة محورية، إذ تشكل المرحلة الأولى منه؛ تمتد ستة أسابيع في الابتدائي، وأربعة إلى ثمانية أسابيع في الإعدادي (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2025).

غير أن الاسم يخفي وراءه غموضا اصطلاحيا حقيقيا. فمصطلح "المعالجة المكثفة" ينتشر في الوثائق الرسمية وفي حديث المؤطرين، لكنه يتخذ دلالات متباينة: تارة يستخدم مرادفا للتقوية، وتارة أخرى يماهى مع الدعم التربوي العام، وأحيانا يختزل في إعادة شرح الدروس الفائتة. وهذا الالتباس ذو كلفة مزدوجة: كلفة نظرية تتمثل في ضياع الخصوصية المفهومية للمعالجة، وكلفة ميدانية تتجلى حين ينفق الأستاذ جهدا حقيقيا في تقديم دعم تقليدي يظن أنه معالجة مكثفة، فيصدم بغياب الأثر المنتظر.

مشكلة الدراسة:

حظيت التدخلات البيداغوجية المرتبطة بالتعلمات الأساسية باهتمام متنام في الأدبيات التربوية الدولية خلال العقدين الماضيين. فعلى صعيد التدريس وفق المستوى المناسب، وضعت دراسة بانيرجي وكول ودوفلو ولينديين (Banerjee, Cole, Duflo & Linden, 2007) أول أدلة تجريبية مضبوطة في الهند، ثم وسعتها دراسة بانيرجي وآخرين (Banerjee et al., 2017) لتثبت قابليتها للتعميم في سياقات متعددة. وعلى صعيد التعليم الصريح، كثف روزنشاين (Rosenshine, 2012) عقودا من البحث في عشرة مبادئ باتت مرجعا للممارسة الصفية المبنية على الدليل. وجاءت مراجعة نيكوو وأوريوبولوس وكوان (Nickow, Oreopoulos & Quan, 2020) لتجمع أدلة 96 تجربة مضبوطة حول الدعم المكثف، فيما استقصى روبنسون وكرافت وليب وشويلر (Robinson, Kraft, Loeb & Schueler, 2021) شروط فاعلية التوجيه عالي الجرعة. أما في السياق المغربي تحديدا، فتميل الأدبيات المتوفرة إلى تناول جوانب متفرقة من الظاهرة: إما وصف البرنامج وقياس أثره الكمي (غوتييه وبيسونيت، 2025؛ CTREQ، 2025؛ البنك الدولي، 2026)، أو استقراء التجارب الأولى في بعض المؤسسات (أتزكي، 2026)، أو تناول زاوية بعينها كالهوية المهنية للأساتذة (بوعلو والزاهي، 2024) أو استراتيجيات تعليم القراءة الصريح (حسن كون، 2023). وما تكشف عنه هذه الخارطة البحثية هو غياب البناء المفهومي المتكامل الذي يؤطر المعالجة المكثفة ضمن ثنائية العلاج والوقاية، ويحررها من الالتباس الاصطلاحي، وينبه إلى خصوصية السياق اللساني المغربي. وهذه الفجوة هي ما تسعى هذه الدراسة إلى سده.

من هنا يأتي السؤال الجوهري لهذه الدراسة: كيف يمكن بناء تعريف إجرائي محكم للمعالجة المكثفة داخل نموذج مدارس الريادة، وما صلتها بمقاربة TaRL من جهة وبالتعليم الصريح من جهة أخرى، وما الشروط البيداغوجية التي تجعل منها تدخلا ذا أثر حقيقي في مواجهة تعثرات التعلمات الأساسية؟

منهج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة، تسلك الدراسة ثلاثة مسارات بحثية متكاملة. أولها مسح أدبيات موجه ومنظم لأربعة أطر نظرية دولية، شمل قواعد البيانات ERIC وGoogle Scholar ومعارف وHRD، باستخدام مصطلحات محورية بالإنجليزية والفرنسية، أبرزها: "intensive intervention"، و"teaching at the right level"، و"explicit instruction"، و" data-based individualization"، و"écoles pionnières Maroc"؛ مع إيلاء العناية بالمقالات المحكمة والتقارير المؤسساتية الصادرة بين 2000 و2026، واهتمام خاص بما بعد 2015، مع اقتصار المصادر على المتاحة للعموم. وثانيها قراءة نقدية لوثائق برنامج مدارس الريادة الرسمية (خارطة

الطريق 2022–2026، ومنهاج البرنامج، ودليل الأساتذة)، وللتقرير المنهجي الموسع لغوتييه وبيسونيت (2025)، وتقارير CTREQ (2025)، وتقييمات البنك الدولي (2026). وثالثها بناء نموذج إجرائي تركيبي يشكل الإسهام الأصيل للدراسة. وتقر الدراسة بحدودها منذ البداية: فهي تحليلية نظرية، وهذا ما يفتح أفقا حقيقيا لبحوث ميدانية وطولية تختبر فيها فرضيتها المركزية، وهي أن المعالجة المكثفة تؤدي وظيفتها العلاجية حين تبنى منظومة متكاملة القرار والتشخيص والتتبع.

أهمية الدراسة:

إن ما يمنح هذه الدراسة طابعها الأصيل، فمساهمتان متمايزتان: الأولى بناء مفهوم إجرائي للمعالجة المكثفة يحررها من الاختزال في الدعم أو التقوية، ويؤطرها ضمن ثنائية العلاج والوقاية داخل نموذج نظري مركب يجمع أدلة دولية متعددة المرجعيات. والثانية في البعد اللساني: إثارة تساؤل منهجي حول أدوات التشخيص المعدة لسياقات أحادية اللغة وتحديات انتقالها إلى السياق المغربي متعدد اللسان. وهما يمنحان الدراسة قيمة مضافة، لأنها تجمع بين التأصيل المفهومي وقابلية الاستثمار في البحث والتكوين والممارسة المهنية.

المبحث الأول: ضبط المفهوم في مواجهة الالتباس الاصطلاحي

1.1 خارطة الحقل الاصطلاحي وضرورة التمييز

تشير "معالجة الشيء" إلى إصلاحه وتسويته؛ ومعالجة المرضى: مداواتهم والسعي في شفائهم؛ ومعالجة الطعام ونحوه: إعداده وتهيئته" (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، مادة: معالجة).

تجلي هذه التعريفات الثلاثة الكلاسيكية لكلمة "معالجة" المحاور الدلالية التي شكلت المفهوم عبر تاريخ العربية: المعالجة إصلاح وتسوية، ومعالجة مداواة وشفاء، ومعالجة إعداد وتهيئة. وثلاثتها يتجمعن في التدخل التربوي المسمى "المعالجة المكثفة": تدخل يصلح بنية اكتسابية مخلخلة، ويداوي فجوة في التعلمات الأساسية، ويهيئ المتعلم لاستئناف مسار النمو المعرفي. أما صفة "المكثفة" فتحيل في هذا السياق إلى التركيز والإحكام ورفع كثافة التدخل في زمن محدود، لا إلى مجرد إضافة ساعات تعليمية.

يفيد البعد الاصطلاحي في العلوم التربوية فائدة عملية مباشرة: تسمية الأشياء بدقة شرط لضبط الإجراء وقياس الأثر. وفي الحقل الاصطلاحي القريب من "المعالجة المكثفة" تتراكم مفاهيم متقاطعة: الدعم التربوي، والتقوية، والاستدراك، والمعالجة البيداغوجية، واستعادة التعلمات، وتسريع التعلمات. ويقدم الجدول (1) الآتي مقارنة وظيفية توضح أوجه الاختلاف الجوهرية:

جدول (1): مقارنة المفاهيم البيداغوجية المجاورة للمعالجة المكثفة

المفهوم	التعريف الوظيفي	الأفق الزمني	التجميع	الأداة المحورية	مؤشر النجاح
الدعم التربوي	مساعدة تربوية عامة لتجاوز صعوبة ما	مفتوح	بالفوج أو مجموعات	متنوعة وغير محددة	غالبا ضمني / يختلف حسب البرنامج
التقوية والاستدراك	إعادة تقديم المحتوى الفائت أو المخفق فيه	غالبا مرتبط بالامتحانات أو تدارك تعلمات سابقة	بالفوج كاملا	إعادة الشرح	الانتقال إلى السنة التالية
المعالجة البيداغوجية	تجاوز صعوبة محددة مشخصة	محدد نسبيا	جزئي أو انتقائي	تشخيص + نشاط علاجي	تجاوز الصعوبة الموضعية
المعالجة المكثفة	معالجة التعثرات الجوهرية في التعلمات الأساسية	محدد جدا (4–8 أسابيع)	مرن / وفق الكفاية الفعلية	TaRL مع مبادئ التعليم الصريح في النمذجة والممارسة الموجهة	إتقان الكفاية الأساسية بعتبة قابلة للقياس
استعادة التعلمات	إعادة بناء المسار التعلمي بعد أزمة مؤسساتية	استراتيجي / مؤسساتي	المنظومة بأسرها	سياسات متعددة المستويات	مؤشرات وطنية ودولية
تسريع التعلمات	إعادة تنظيم المسار والزمن والمحتوى لإحراز تقدم أسرع من السرعة المعتادة	مرحلي / مستمر حسب الحاجة	مرن / وفق المستوى والأهداف	ترتيب الأولويات + جسور تعلمية + دعم آني موجه	التقدم الموثق نحو المستوى المتوقع

المصدر: من إعداد الباحث.

1.2 تعريف المعالجة المكثفة تعريفا إجرائيا

المعالجة المكثفة: تدخل بيداغوجي محدود زمنيا، مبني على بيانات تشخيصية دقيقة، يستهدف التعثرات الجوهرية في التعلمات الأساسية التي باتت تعيق التعلمات اللاحقة، ويجري عبر أنشطة علاجية متدرجة تتناسب مع مستوى التحكم الفعلي للمتعلم، مع تجميع مرن وفق هذا المستوى، وتتبع

دوري للتقدم، وبروتوكول واضح لإعادة الإدماج في المسار الدراسي العادي. ويتميز هذا التعريف بخمسة معايير جوهرية:

أولها: استهداف التعثرات الأساسية دون غيرها – لا تتوجه المعالجة إلى "المتعلم الضعيف" كوحدة كلية، بل إلى تعثر محدد في كفاية بعينها. وثانيها: التحديد الزمني الصارم، إذ المعالجة مرحلة ذات بداية ونهاية معلومتين. وثالثها: البناء على بيانات تشخيصية موضوعية لا على انطباع ذاتي. ورابعها: التجميع المرن القائم على مستوى التحكم في الكفاية المستهدفة تحديدا، لا على الفوج الدراسي أو السن. وخامسها: التتبع وإعادة الإدماج المخططين مسبقا، لأن المعالجة المكثفة وسيلة لا غاية، وتنتهي بعودة المتعلم إلى المسار المشترك مع رصد مستمر لثبات الاكتساب.

ما يجعل هذا التمييز ذا أهمية عملية حقيقية هو ما أكده التحليل المقارن لغوتييه وبيسونيت (2025): أن المكاسب التعلمية المرصودة في مدارس الريادة خلال الأسابيع الأربعة الأولى من المعالجة – التي أشار إليها تقرير CTREQ (2025) والتي وثقها تقييم البنك الدولي (2026) – تنسجم وما يفترضه التعريف الإجرائي المقترح من معايير خمسة – وإن كان التحقق الميداني الدقيق من هذه العلاقة يظل رهينا بدراسات طولية مستقبلية. حين أهملت بعض المؤسسات التجميع الفعلي أو التشخيص المنهجي، ظلت المكاسب أقل رغم توفر الدليل التعليمي ذاته. ويضيف إطار AEWG "مبادئ برامج اللحاق بالركب" (AEWG, 2022) بعدا تكميليا ضروريا هنا، إذ يميز بين ثلاثة منطلقات: منطق اللحاق بالركب (catch-up) الذي يعود إلى نقطة الانقطاع الفعلية في بنية التعلم؛ ومنطق الاستدراك التقليدي (remedial) الذي قد يكتفي بإعادة محتوى سابق دون إعادة بناء منهجية؛ ومنطق التسريع (accelerated) الذي يعيد تنظيم المسار في زمن مكثف. والمعالجة المكثفة كما تعرفها هذه الدراسة تقترب أساسا من منطق اللحاق بالركب، لأنها تعود إلى نقطة الانقطاع الفعلية في بنية التعلم، مع احتفاظها ببعد علاجي واضح من حيث التشخيص والتدخل.

1.3 لماذا يخطئ الاختزال؟

ثمة آلية نفسية–بيداغوجية قد تدفع بعض الممارسات الصفية نحو اختزال المعالجة المكثفة في "ساعات إضافية": الشعور بأن الوقت هو المتغير الأكثر قابلية للتحكم. بيد أن هذا الاختزال ينطوي على وهم؛ إذ إن زيادة الزمن المدرسي بالمحتوى ذاته والنهج ذاته تعمق في الغالب التعثر ذاته وترسخ ما يصطلح عليه في علم النفس المعرفي بـ"العجز المكتسب" وهو المفهوم الذي صاغه سيليغمان وماير (Seligman & Maier, 1967) للدلالة على تراجع الدافعية حين يدرك الفرد أن استجابته لا تغير نتيجته. السؤال الجوهري الذي تطرحه المعالجة المكثفة هو: "أين بالضبط انقطع خيط التعلم؟"، لا "كم حصة إضافية نمنح هذا التلميذ؟".

المبحث الثاني: الأسس النظرية الدولية الأربعة

2.1 مدخل: التعلمات الأساسية موضوعا للتدخل

يحيل مفهوم التعلمات الأساسية إلى منظومة من الكفايات الجوهرية – القراءة والفهم القرائي والكتابة ومهارات الأعداد والعمليات الأساسية – التي تشكل البنية التحتية لكل تعلم لاحق. أكد إطار RAPID (UNICEF, 2022) أن هذه الكفايات هي "اللبنات الأساسية لكل المعارف والتفكير المركب"، وجعل إعطاءها الأولوية ركيزة من الركائز الخمس لاستعادة التعلمات.

ما يميز المعالجة المكثفة في اشتغالها على التعلمات الأساس هو انقطاعها عن منطق المقرر الرسمي. متعلم في السنة الخامسة ابتدائية يعاني من ضعف في التعرف على الحروف يعالج بأنشطة توافق مستوى تحكمه الأولي في الكفاية، ولو كان ذلك المستوى أدنى من مقتضيات سنته الدراسية الإدارية. هذه القطيعة مع منطق "السنة المتوقعة" هي جوهر مقاربة TaRL: التدريس وفق المستوى الفعلي الموثق بالرائز، لا وفق المستوى الإداري المفترض.

2.2 دليل الأثر وآلية العمل

نشأت مقاربة TaRL في الهند عبر منظمة Pratham في مطلع الألفية الثالثة، وانتشرت في إفريقيا جنوب الصحراء عبر مؤسسة TaRL Africa، وأصبحت اليوم من الأدوات التربوية الأكثر توثيقا في التجارب العشوائية المضبوطة. صنفت أدبيات (2018/2022) J-PAL مقاربة TaRL ضمن أكثر التدخلات كفاءة من حيث نسبة الأثر إلى التكلفة في تحسين التعلمات الأساسية. وتعمل المقاربة عبر ثلاث عمليات متضافرة: تقييم سريع لمستوى الكفاية الفعلي (لا لمعرفة المقرر)، ثم تجميع في مجموعات متجانسة وفق هذا المستوى، ثم تعليم موجه صراحة نحوه.

تمتد جذور الأدلة التجريبية على فعالية هذه المقاربة إلى أكثر من عقدين. ففي الهند وثقت دراسة بانيرجي وكول ودوفلو ولينين (Banerjee, Cole, Duflo & Linden, 2007) – التي تعد من كلاسيكيات منهجية الاقتصاد التعليمي التجريبي – في مقارنة مع مجموعات ضبط، أثرا دالا على التعلمات الأساسية في الرياضيات حين وجه التعليم إلى مستوى التحكم الفعلي للمتعلم. وتندرج هذه الدراسة ضمن الجذور التجريبية التي أسهمت في بلورة منطق التعليم الموجه إلى مستوى المتعلم الفعلي، وإن كانت مقاربة TaRL قد استقرت صياغة وأداء في مرحلة لاحقة. وفي السياق ذاته، وسعت دراسة بانيرجي وبانيرجي ودوفلو وآخرين (Banerjee, Banerji, Duflo et al., 2017) نطاق الاختبار إلى ولايات هندية متعددة، وأكدت أن تطبيق TaRL عبر معلمين مدربين ينتج مكاسب دالة إحصائيا وقابلة للتعميم. وفي السياق الأفريقي، وثق برنامج RISE "مواءمة مستوى التعليم" (RISE Programme, 2020) كيف أن مواءمة مستوى التعليم لمستوى الكفاية الفعلي تولد

مكاسب لا تحصلها الزيادة في وقت التعليم بمحتوى غير ملائم. بيد أن قراءة دقيقة لأدلة J-PAL (2018/2022) والتقييمات المستقلة تنبه إلى شرط جوهري كثيرا ما يغفله المنفذون: توفر أدوات ديداكتيكية معدة خصيصا لكل مستوى من مستويات التحكم. متعلم في مستوى "الأساس" يتعلم بأنشطة بصرية وحسية للحرف المنفرد؛ متعلم في مستوى "التوطيد" يمارس قراءة الجمل البسيطة؛ ومتعلم في مستوى "التحدي" يتعامل مع نصوص قصيرة تستدعي الفهم الاستنتاجي. ومن دون هذا التمايز، يتحول التجميع إلى شكل فارغ.

2.2.1 أدلة J-PAL وشروط قابلية النقل

إن مقاربة TaRL لا يمكن نقلها من سياق لآخر دون مراجعة شروط السياق المستقبل. التجارب العشوائية المضبوطة التي أشاد بها J-PAL (2018/2022) في الهند وزامبيا وكينيا جرت في سياقات تتسم بعدة خصائص: مدرسون مجتمعيون أو متطوعون في بعض الحالات، وفصول دراسية متجانسة لغويا نسبيا، وتعثرات أساسية في القراءة بلغة محلية. السياق المغربي يختلف في ثلاثة أوجه جوهرية: أساتذة معينون رسميا لديهم توقعات مهنية حول دورهم، وتعليم بالفصحى لمتعلمين ناطقين في الغالب بالدارجة أو الأمازيغية، ونظام تعليمي ذو مؤسسات مركزية وضغط مناهج مقننة. هذه الفوارق لا تلغي أهمية أدلة TaRL لكنها تفيد بأن التنزيل يحتاج ضبطا تكيفيا دقيقا. وتشير النتائج الأولية لتجربة مدارس الريادة المغربية في موسميها الأول والثاني إلى أن هذا الضبط ممكن، غير أنه يستلزم إرادة مؤسسية وزمنا كافيا لامتصاص المقاومات وإعادة بناء الثقة المهنية.

وفي السياق ذاته، وتحذر الأدبيات التطبيقية في TaRL من تحول التجميع المرن إلى تصنيف قار – ما يعرف بـ"التجميع الجامد" (Rigid grouping) –: فحين يصبح التجميع بنية دائمة يصعب مغادرتها، تتراجع فاعليته وترتفع كلفته الاجتماعية على المتعلم. هذا التحذير ذو أهمية خاصة في السياق الثقافي المغربي حيث قد يدرج التجميع ضمن ثقافة التصنيف الإداري التقليدي للمتعلمين – "جيد، متوسط، ضعيف" – وهو تصنيف مستمر لا مؤقت. المعالجة المكثفة تحتاج أن تقدم بوضوح بوصفها قراءة للحاجة الآنية لا حكما على قدرة المتعلم، مع إبراز التوقع الصريح بأن الأغلبية ستتجاوز المستوى الحالي وستنتقل إلى مسار أرفع.

2.3 RTI/MTSS والفردانية المبنية على البيانات: التأطير العلمي للتدخل

نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention - RTI) ونسخته الموسعة "منظومة الدعم متعدد المستويات" (Multi-Tiered System of Supports - MTSS) يقدمان تصورا هرميا: طور أول يعنى بجودة التعليم الصفي العام لجميع المتعلمين، وطور ثان يقدم تدخلات جماعية صغيرة لمن أبدوا تعثرات محددة، وطور ثالث مخصص للتدخلات المكثفة الفردانية (NCII, 2020). ويمكن قراءة المعالجة المكثفة في مدارس الريادة على نحو تقريبي في ضوء منطق

الطور الثالث، مع التحفظ على أن MTSS بنية مؤسساتية ذات اشتراطات تشخيصية ورصدية أدق من مجرد وجود مرحلة دعم مكثف.

على مستوى هذا الطور يبرز مفهوم الفردانية المبنية على البيانات (DBI) الذي طوره المركز الوطني للتدخل المكثف الأمريكي (NCII, 2020). جوهر هذا النهج أن كل قرار بيداغوجي – تعديل الأسلوب، رفع كثافة الجرعة، تغيير الهدف – يرتكز على بيانات من رصد دوري للتقدم، فيضفي على القرار التربوي قدرا من الموضوعية القابلة للقياس والمراجعة.

2.4 مبادئ Rosenshine: معمار التعليم الصريح

نشر الباحث الأمريكي بارك روزنشاين عام 2012 في مجلة American Educator مقالا بالغ الأثر عنوانه "Principles of Instruction"، استقى فيه عشرة مبادئ للتدريس الفعال من ثلاثة مصادر: علم الإدراك المعرفي، ودراسات المدرسين الأعلى فعالية، وأبحاث الدعائم المعرفية. أبرز هذه المبادئ: المراجعة القصيرة اليومية لتنشيط الذاكرة العاملة؛ تقديم المحتوى الجديد في خطوات صغيرة متدرجة مع التحقق من الفهم بعد كل خطوة؛ النمذجة الواضحة بالتفكير بصوت عال؛ الممارسة الموجهة مع تغذية راجعة فورية؛ ثم الممارسة المستقلة بعد إتقان كاف؛ والمراجعة الأسبوعية والشهرية لضمان الاحتفاظ بالتعلمات. ما يجعل التعليم الصريح ركيزة وقائية حاضر في بنية هذه المبادئ ذاتها: التحقق المنتظم يمنع تراكم الفجوات، والنمذجة الواضحة تجعل المسار المعرفي مرئيا للمتعلم لا مضمرا. وتلتقي هذه المبادئ مع ما تؤكده الأدبيات الفرنكوفونية حول التعليم الصريح وتنمية الكفايات؛ إذ يبرهن بوكيلون وغوتييه وبيسونيه وديروبيرتماسور (2024، ترجمة رشيد كريم) على أن التعارض بين التعليم الصريح وبناء الكفايات وهم، وأن التعليم الصريح بمراحله الثلاث – النمذجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة – هو بالضبط ما يهيئ المتعلم للنقل الذاتي للتعلم. ويضيف حسن كون (2023) في سياق تعليم القراءة أن النمذجة الصريحة لاستراتيجيات القراءة تنشط البعد الميتامعرفي وتجعل المتعلم قارئا استراتيجيا قادرا على تنظيم فهمه بنفسه.

ويلخص Rosenshine هذا المنطق في مبدأ التدرج والتحقق قبل الانتقال إلى الاستقلال، إذ يقول: "ينجح التدريس أكثر الأساتذة فعالية: فهم يقدمون المحتوى الجديد على خطوات صغيرة، ويتحققون من فهم المتعلمين بعد كل خطوة قبل المضي قدما، ويمنحون ممارسة موجهة وافية قبل أن يطلبوا من المتعلم الاستقلال الكامل" (Rosenshine, 2012, p. 12)

وتكمن أهمية هذا المبدأ في أنه يحول التعليم الصريح إلى آلية وقائية؛ فالأستاذ لا ينتظر ظهور التعثر بعد نهاية الدرس، بل يكشفه أثناء تشكل الفهم.

2.5 إطار RAPID: أولويات في ظل الشح

صاغت اليونيسيف عام 2022 إطار RAPID كاختصار لخمسة مسارات: Reach (الوصول إلى كل متعلم)؛ (التقييم الدوري)؛ (أولوية التعلمات الأساسية)؛ (رفع كفاءة التعليم)؛ (تنمية السلامة النفسية والاجتماعية). المعالجة المكثفة تجسد الخطوات الثانية والثالثة والرابعة معا. غير أن البعد الخامس – السلامة النفسية – كثيرا ما يغفل رغم أن التعثر التعلمي المزمن يلحق بالمتعلم آثارا سلبية في تقدير الذات والدافعية تصعب استجابته لأفضل التدخلات المعرفية (UNICEF, 2022).

وتفيد قراءة بوكيلون وغوتييه وبيسونيه وديروبيرتماسور (2024، ترجمة رشيد كريم) بأن التعليم الصريح بمراحله الثلاث – النمذجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة – يتيح للمتعلم اكتساب الكفاية دون أن يلغي مبادرته؛ إذ يهيكل المسار المعرفي ويجعله مرئيا، دون أن يختزل التعليم في نقل آلي للمعلومات أو يحل محل التفكير التربوي للأستاذ.

2.6 خارطة التكامل بين الأطر الأربعة

القوة التفسيرية لهذه الأطر تتجلى في تكاملها: TaRL تحدد ماذا نعلم ولمن؛ وRTI/DBI يحدد متى نكثف التدخل وكيف نعدله؛ والتعليم الصريح يحدد كيف ندرس في كل حصة؛ وRAPID يرتب الأولويات في سياق الموارد المحدودة. ويلخص الجدول (2) التالي هذا التكامل:

جدول (2): تكامل الأطر النظرية الأربعة في المعالجة المكثفة

الإطار	المبدأ المركزي	وظيفته في المعالجة المكثفة	المؤشر الرئيسي للأثر
TaRL	التدريس وفق المستوى الفعلي	علاجية: التشخيص والتجميع وفق الكفاية	نسبة إتقان الكفاية الأساسية
RTI / MTSS / DBI	التدخل المتدرج القائم على البيانات	تأطير: تحديد طور التدخل وكثافته	التقدم نحو خط الهدف (Aim Line)
Rosenshine – تعليم صريح	بنية الحصة الفعالة	وقائية: تقليص الفجوات في التدريس اليومي	نسبة الإجابات الصحيحة وانخفاض الأخطاء ومؤشرات التحقق من الفهم
UNICEF – RAPID	أولوية التعلمات الأساسية	سياسية: إطار الأولويات في ظل الشح	تحسن مؤشرات التعلمات الأساسية على مستوى الفوج أو المؤسسة

المصدر: من إعداد الباحث

المبحث الثالث: المعالجة المكثفة في نموذج مدارس الريادة

3.1 البنية الهيكلية للبرنامج

يقوم برنامج مدارس الريادة على أربعة محاور موثقة في منهاج وزارة التربية الوطنية: مقاربة TaRL والمعالجة المكثفة؛ والتعليم الصريح بوصفه نهجا يوميا؛ وتخصص الأساتذة في مواد بعينها؛ ونظام اعتماد جودة المؤسسات. صنف غوتييه وبيسونيت (Gauthier & Bissonnette, 2025) المحورين الأولين في إطار "البيداغوجيات المهيكلة" (Pédagogies structurées)، وربطا في دراستهما الموسعة بين مستوى الالتزام بهذه البيداغوجيات والفروق المرصودة في النتائج بين مدارس البرنامج ومجموعة الضبط؛ مع تسجيل معدل مطابقة بلغ 100/79 في مؤشرات تطبيق البيداغوجيات المهيكلة لدى المؤسسات ذات المكاسب الأعلى، بحسب منهجية القياس التي اعتمداها (Gauthier & Bissonnette, 2025, p. 47).

وتفيد قراءة CTREQ وغوتييه وبيسونيت (2025) بأن فاعلية البيداغوجيات المهيكلة – من تعليم صريح ومعالجة مكثفة وفق منطق TaRL – لا ترتبط بمجرد اعتمادها أدوات تقنية معزولة، بل بدرجة الالتزام المؤسسي بمعايير تطبيقها داخل بنية البرنامج.

تتمحور المعالجة المكثفة حول مرحلة أولية مخصصة لها في بداية كل موسم دراسي. وفقا للموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2025)، تمتد هذه المرحلة ستة أسابيع في السلك الابتدائي وأربعة إلى ثمانية أسابيع في الإعدادي. وتشير الوثائق إلى أنها مكرسة لـ"تدارك نواقص التلاميذ المتعثرين فيما يتعلق بتملك المكتسبات والتعلمات الأساسية"، مما يرسخ قصدية التدخل على التعلمات الأساس دون غيرها.

3.2 من التشخيص إلى التجميع: آلية التفعيل

تفتتح السنة الدراسية في مؤسسات الريادة بروائز قبلية مقننة وطنيا، تستهدف ثلاثة محاور: مهارات القراءة والفهم القرائي، والإنتاج الكتابي، والمهارات العددية والحسابية. والمميز في هذه الروائز أنها تقيس الكفايات الأساسية الفعلية بصرف النظر عن السنة الدراسية، مما يتيح إلحاق متعلم في السنة الرابعة بمسار علاجي يستهدف كفايات أولية إذا أظهر التشخيص أنه لم يتحكم فيها بعد.

استنادا إلى هذه النتائج، يجمع المتعلمون في السلك الابتدائي عادة في ثلاثة مسارات: مسار الأساس للذين يعانون من تعثرات في الكفايات الأولية (التعرف على الحروف، قراءة المقاطع، كتابة الأعداد)؛ ومسار التوطيد لمن يمتلكون قدرا من الكفاية ويحتاجون ترسيخا؛ ومسار التحدي لمن يحكمون الكفايات الأساسية. وفي السلك الإعدادي، تأخذ هذه المسارات هيئة "لبنات" متدرجة بحسب مستويات الطلاقة والفهم، خمسة مستويات موزعة على أربعة مسارات كما وثقها أتزكي (2026).

في كلا السلكين، يبقى التجميع أداة ديناميكية: انتقال المتعلم بين المسارات وفق مؤشرات التتبع الأسبوعية ليس اسميا بل يستلزم بروتوكولا واضح المعايير.

ما يجعل هذا الترتيب قويا هو ما تؤكده أدبيات TaRL: التجميع ليس وصفا دائما للمتعلم، بل قراءة ديناميكية لحالته الراهنة في كفاية بعينها. وهذا يحرره من ثقل التصنيف المستمر.

3.3 الدرس المقنن: أداة تنظيمية وسؤال مفتوح

اعتمد برنامج مدارس الريادة "الدروس المقننة" خطط تدريسية مفصلة تحدد للأستاذ بالتسلسل: الهدف والنمذجة المقترحة والأسئلة الكاشفة وأوجه التطبيق الموجه ومؤشرات التحقق من الفهم. وتستند في بنائها إلى منطق قريب من مبادئ Rosenshine، خاصة النمذجة والتدرج والممارسة الموجهة والتحقق من الفهم. من يدافع عن هذا الخيار يشير إلى توفير حد أدنى من الاتساق في بنية الدرس وتقليص التباين في الممارسات الصفية بين المؤسسات. أما من يثير إشكالياته فينبه إلى خطر تحول الأستاذ من معلم متأمل إلى منفذ آلي. والدرس المقنن الجيد هو الذي يؤطر التفاعل ويهيكله، لا الذي يحل محل التفكير التربوي. وقد أشار CTREQ (2025) إلى أن "تكامل البيداغوجيات المهيكلة مع الكفاءة المهنية للأستاذ" يبقى التحدي الأعمق في مرحلة التعميم.

3.4 التتبع والتقويم البعدي: الجهاز العصبي للمعالجة

تنص وثائق مدارس الريادة على تتبع أسبوعي خلال مرحلة المعالجة يمكن من قراءة مؤشرات التقدم وتعديل التجميع. ثم في نهاية المرحلة يجرى تقويم بعدي يحدد من بلغ عتبة التحكم، ومن ينبغي أن يواصل دعما متخصصا في مجموعات صغيرة طوال السنة. ويمكن قراءة هذا الانتقال، على نحو تقريبي، في ضوء منطق الدعم متعدد المستويات: مرحلة أولية مكثفة تستهدف الفجوات الحادة، يعقبها دعم موجه أصغر حجما لمن لم يبلغوا عتبة التحكم. وقد وثق تقرير البنك الدولي (2026) أن منطق "فترة أولية للمعالجة المكثفة + دعم موجه طوال السنة للمحتاجين" هو ما يميز هذه التجربة عن محاولات إصلاح سابقة اقتصرت على تعديل المناهج.

غير أن قوة النموذج في صيغته التصميمية لا تعني ضمان فاعليته عند التعميم. كل انتقال من تجربة مضبوطة نسبيا إلى تطبيق شامل يفتح أسئلة الجودة والتكوين والموارد واستدامة الأثر. ولعل هذا ما يجعل التقييم النقدي الصادق لهذه الهشاشات جزءا أصيلا من الالتزام العلمي بالنموذج.

3.5 قراءة نقدية: هشاشات التعميم الشامل

تقديم نموذج مدارس الريادة لا يستقيم من دون رصد صادق لأربعة تحديات: (أ) سرعة التعميم – الانتقال من 626 إلى 4626 مدرسة خلال موسمين يطرح سؤالا جديا حول القدرة على الحفاظ على معايير التطبيق، إذ تشير تجارب دولية مماثلة إلى احتمال تراجع الأثر عند التوسع المتسارع

إذا لم تصاحبه مواكبة ميدانية مستمرة وضبط لجودة التطبيق؛ (ب) عمق تكوين الأساتذة – التعليم الصريح وTaRL يستلزمان تحولا في الهوية المهنية لا مجرد تقنية جديدة، وهذا يستغرق زمنا أطول مما يتيحه تكوين ابتدائي محدود؛ (ج) التباين الإقليمي في الموارد – لم تتوفر بعد، فيما يظهر، معطيات منشورة كافية تسمح بتحليل أثر النموذج تبعا للبيئات الجبلية والقروية وشحيحة الموارد؛ (د) غياب الدراسات الطولية – مكاسب بداية السنة موثقة، لكن السؤال عن استدامتها بعد ثلاث سنوات لا تجيب عنه البيانات المتاحة.

المبحث الرابع: العلاج والوقاية - ثنائية في قلب النموذج

4.1 التمييز الوظيفي

صاغ CTREQ (2025) التمييز الوظيفي بين مكوني البرنامج بصورة بيانية واضحة: مقاربة TaRL والمعالجة المكثفة ركيزة علاجية تعالج الفجوات القائمة في التعلمات الأساسية؛ والتعليم الصريح ركيزة وقائية تنظم التدريس اليومي وتحول دون إنتاج فجوات جديدة. هذا التمييز يحل خلطا مزمنا: كثير من المؤسسات التي "طبقت مدارس الريادة" ركزت جهدها على المعالجة وخففت الاهتمام بالتعليم الصريح اليومي، فتبددت مكاسب المعالجة مع تراكم تعثرات الموسم.

هذا التمييز ليس توصيفا للبرنامج فحسب، بل هو بناء نظري قائم على ثلاثة منطلقات متمايزة. الأول منطق التعويض في مقاربة TaRL: يستهدف فجوات موروثة تراكمت على مدار سنوات ويسأل – أين وقع الانقطاع في سلسلة الكفايات الأساسية؟ الثاني منطق الوقاية في التعليم الصريح: يعمل على فجوات قيد التشكل في الدرس الراهن ويسأل – كيف أصمم الدرس اليوم بحيث لا ينتج انقطاعات جديدة؟ الثالث منطق القرار المبني على البيانات: يربط المنطقين معا ويجعل التشخيص والتتبع المستمر المحرك الحقيقي لكل تعديل في مسار المتعلم. وقد دعم بوكيلون وزملاؤه (2024) هذه الرؤية حين بينوا أن التعليم الصريح لا يتعارض مع تنمية الكفايات، بل قد يكون أجدى مساراتها عندما يوظف توظيفا مقصودا ومبنيا على التشخيص والتتبع.

4.2 التكامل الحيوي: التشخيص يغذي التعليم

القيمة العملية العميقة للمعالجة المكثفة لا تقتصر على أثرها المباشر خلال أسابيعها الستة؛ بل تكمن في المعرفة الدقيقة التي ينتجها التشخيص ويزود بها المدرس طوال الموسم. التشخيص لا ينتهي بانتهاء مرحلة المعالجة، بل يتحول إلى ذاكرة بيداغوجية حقيقية للفصل الدراسي: أستاذ يعرف أن 40% من متعلميه يضطربون في التمييز بين الحروف المتشابهة سيعدل توزيع وقت الممارسة الموجهة، وسيختار أمثلة أكثر تحديدا، وسيتوقع مسبقا مواضع الخطأ الشائعة. هذا هو جوهر الفردانية المبنية على البيانات (DBI) ورصد التقدم: القرار البيداغوجي اليومي يرتكز على معطيات حقيقية لا

على افتراضات مسبقة. المعالجة المكثفة لا تنتج فقط أثرا تعلميا مباشرا للمتعلم؛ بل تنتج معرفة مهنية للأستاذ قابلة للاستثمار في بناء الدروس اليومية، وتوزيع وقت الممارسة، واختيار الأمثلة، وتوقع مواضع التعثر.

يمكن تحليليا أن تتعرض مكاسب برامج TaRL المطبقة دون تحسين مواز في جودة التدريس اليومي للتراجع التدريجي، إذ تعالج الفجوات القائمة ثم يعيد التدريس اليومي غير المهيكل إنتاجها من جديد. كما أن مؤسسات اعتمدت التعليم الصريح أسلوبا يوميا دون المعالجة التشخيصية بقيت تواجه فئة من المتعلمين الذين فقدوا عتبات الولوج الأساسية ولم يستطيعوا الاستفادة من الدرس نفسه. وقد أشار كون (2023) إلى أن التعليم الصريح لاستراتيجيات القراءة يجعل سيرورة الفهم مرئية وموجهة، مما يمنع إنتاج تعثرات قرائية جديدة – وهذا الدور الوقائي لا يفعل إلا حين يصاحبه تشخيص يحدد مسبقا من يحتاج إلى دعم في عتبات الولوج الأساسية.

4.2.1 حين تنفصل الوقاية عن العلاج

وتكشف هذه الثنائية عن خطرين متقابلين: فالمعالجة المكثفة دون تعليم صريح قد تتحول إلى ترميم متكرر لفجوات يعيد التدريس اليومي إنتاجها، والتعليم الصريح دون معالجة تشخيصية قد يرفع جودة الدرس دون أن يضمن ولوج المتعلمين الذين فقدوا عتبات التعلم الأساسية إلى هذا الدرس. لذلك لا تقوم فعالية النموذج على جمع آلي بين إجراءين، بل على دورة بيداغوجية متصلة: تشخيص يحدد موضع الانقطاع، ومعالجة تعيد بناء العتبات، وتعليم صريح يمنع تراكم فجوات جديدة، وتتبع دوري يعيد توجيه القرار.

4.3 الهوية المهنية للأستاذ: التوتر الضروري

إن التوتر الأعمق الذي يولده هذا النموذج ليس تقنيا بل هوياتيا: نموذج مدارس الريادة يطلب من الأستاذ الانتقال من صورة الملقي الذي يقدم المقرر إلى صورة المشخص–المعالج الذي يبني قراراته على بيانات. هذا الانتقال يستلزم مراجعة عميقة لما يعتقد في معنى "التدريس الجيد". في الخبرة المدرسية التقليدية، يعد الأستاذ الجيد من يتقن المادة ويقدم شرحا واضحا؛ أما في نموذج التعليم الصريح والمعالجة المكثفة، فالأستاذ الجيد هو من يتقن المادة، ويحول إتقانه إلى أنشطة متدرجة ملائمة للمستوى، ويرصد الاستجابة، ويعدل قراره.

يمكن فهم هذا التوتر في ثلاثة مستويات متكاملة. على المستوى المعرفي: الأستاذ لم يعد مطالبا بشرح المحتوى فحسب بل بفهم بنية التعثرات وتشخيصها؛ انتقال من معرفة ماذا يدرس إلى معرفة كيف يتشكل التعلم ويتعطل. على المستوى العملي: الأستاذ مطالب بتعديل التجميع وإعادة تصميم الأنشطة استنادا إلى بيانات أسبوعية حقيقية، لا إلى تقدير عام. وعلى المستوى الهوياتي:

الأستاذ يعيد تعريف دوره من ناقل المقرر إلى مصمم التدخل – وهذا انتقال يحتاج إلى وقت وتكوين وثقة قبل أن يحتاج إلى إجراءات وأدوات.

أشار غوتييه وبيسونيت (2025) إلى أن أكثر المقاومات شيوعا في السنة الأولى من تطبيق البرنامج كانت من نوع: "أنا لست أستاذ السنة الأولى حتى أعلم الحرف". هذه المقاومة لا تنم عن سوء نية، بل عن هوية مهنية مشكلة على مدار سنوات. والاستجابة الأجدى ليست نقض هذه الهوية بل توسيعها: الأستاذ المعالج لا يعلم محتوى السنة الأولى، بل يصنف التعثر ويوجه المتعلم نحو المرحلة التي انقطع منها خيط التعلم. هذه مهارة تخصصية راقية تستحق التقدير المهني والتكوين المستمر. وتدعم دراسة بوعلو والزاهي (2024) هذا المنحى حين تؤكد أن انخراط المعلم في سيرورة التغيير يقتضي إشراكه في بناء مضامينه ومنهجيته، لا الاكتفاء بتلقيه عموديا – وهذا بالضبط ما يفرق بين تكوين يجيب على "كيف؟" وتكوين يجيب على "لماذا؟".

المبحث الخامس: نموذج إجرائي سباعي المراحل

5.1 منطق البناء

النموذج المقترح أداة تركيبية تستعين بالأطر النظرية السابقة، ولا سيما TaRL وDBI والتعليم الصريح، وتترجمها إلى سبع مراحل عملية. وهو مؤطر بأسلوب DBI: كل مرحلة تولد بيانات تغذي المرحلة التالية وتتيح التعديل المستمر. ويفيد تمثيله في الجدول (3) قبل التفصيل:

جدول (3): النموذج الإجرائي السباعي للمعالجة المكثفة: مراحله وأدواته

المرحلة	الإجراء الجوهري	الأداة المحورية
1. التشخيص القبلي	تطبيق روائز كفايات أساسية موحدة وموثوقة	روائز قراءة / كتابة / حساب مقننة (بحسب المادة والسلك)
2. تحديد عتبات التحكم	ضبط عتبات الإتقان المتوافق عليها بمؤشرات قابلة للملاحظة	جداول معايير التحكم لكل كفاية
3. تصنيف التعثرات	رسم خارطة التعثرات النوعية (صوتية / بصرية / مفرداتية)	شبكة تحليل التعثرات الكفائية
4. التجميع المرن	تكوين مجموعات وفق مستوى الكفاية المستهدفة	بطاقة التجميع الأسبوعية القابلة للتحيين
5. أنشطة علاجية متدرجة	تقديم أنشطة بمستوى التحكم مع نمذجة وممارسة موجهة	دليل الأنشطة الديداكتيكية المتدرجة
6. رصد التقدم الدوري	قياسات أسبوعية وتعديل التدخل بناء على Aim Line	بطاقة الرصد الدوري / خط الهدف Aim Line))

7. الإدماج والدعم اللاحق	عودة تدريجية إلى المسار العادي مع دعم موجه لاحق	بروتوكول الإدماج + دعم مستمر في مجموعات صغيرة

المصدر: من إعداد الباحث

5.2 تفصيل المراحل

المرحلة الأولى: التشخيص القبلي

الروائز التشخيصية الجيدة تنتج معلومة متدرجة لا ثنائية: "يقرأ الحرف المنفرد، يتعثر في المقطع، يعجز عن التعرف الآلي للكلمات عالية التواتر". هذه الدقة تحدد أين يبدأ التدخل. وتقترح أداتان مكملتان: رائز الفرز السريع على الجميع في 10–15 دقيقة؛ ورائز التشخيص المعمق لمن أظهر الفرز ضرورة استقصاء أدق. وفي السياق الأمريكي الذي يوثق أكثر التجارب منهجية في هذا المجال، يوضح دليل IES/WWC "مساعدة الطلاب المتعثرين في القراءة" (IES/WWC, 2009) أن التشخيص الفعال ينبغي أن يميز بين أبعاد مثل: الوعي الصوتي/الفونيمي، والعلاقة حرف–صوت، والطلاقة، والمفردات، والفهم القرائي – إذ إن التدخل الناجع يستهدف البعد المعطل تحديدا لا القراءة كمهارة كلية. وهنا تطرح إشكالية السياق اللغوي المغربي التي يعالجها المحور السابع.

المرحلتان الثانية والثالثة: العتبات وتصنيف التعثرات

تحديد عتبات التحكم بمؤشرات قابلة للملاحظة الموضوعية (قراءة X كلمة في دقيقة، إجراء عملية الضرب في أقل من Y ثانية) ضمانة لاتساق التجميع عبر الأساتذة. على أن تبنى هذه العتبات على روائز موثوقة أو توافقات مؤسسية معلنة، لا على تقديرات فردية. والتمييز بين أنواع التعثر له بعد أخلاقي: تصنيف التعثرات لا تصنيف المتعلمين. "هذا المتعلم يعاني من تعثر في التمييز الصوتي" مختلف كليا عن "هذا تلميذ ضعيف".

المرحلة الرابعة: التجميع المرن

المرونة تعني أن المجموعات تعاد صياغتها وفق بيانات الرصد الأسبوعي. متعلم بلغ عتبة التحكم في النطق السليم للحرف خلال الأسبوع الثالث يدرج في مجموعة قراءة المقطع. المؤشر الحيوي لصحة المعالجة: كم انتقالا من مسار لآخر جرى خلال أسابيعها؟ كلما كانت الانتقالات بين المسارات منتظمة ومبررة ببيانات الرصد، دل ذلك على أن التجميع يؤدي وظيفته بوصفه آلية مرنة لا تصنيفا ثابتا.

المراحل الخامسة والسادسة والسابعة: الأنشطة والرصد والإدماج

الأنشطة المبنية على مبادئ Rosenshine تتميز بسمات بنيوية: تستهدف الحصة مكونا كفائيا محددا بتركيز واضح؛ نمذجة مرئية متعددة الأمثلة؛ ممارسة موجهة مشتركة قبل أي ممارسة

مستقلة؛ تغذية راجعة فورية وتصحيحية – تبين الخطأ وتقدم البديل الصحيح. والرصد الدوري بمفهوم "خط الهدف" يعني أن لكل متعلم مسارا متوقعا مرسوما مسبقا، وحين تظهر القراءات الأسبوعية تراجعا عنه يعدل التدخل. ويمكن رسم هذا الخط للمتعلم فرديا في التدخل المكثف الفرداني، أو تحويله إلى خط تقدم للمجموعة الصغيرة في حدود ما تسمح به أدوات التتبع المتاحة. ثم إعادة الإدماج تحتاج بروتوكولا بمعيار زمني وكفائي للقرار.

5.3 نموذج "اللبنات" في مدارس الريادة: مسار إجرائي مقنن

في إطار التطبيق المغربي تحديدا، وصفت الدراسة الميدانية التي أجراها أتزكي (2026) ما يمكن تسميته بـ"بنية اللبنات" التي اعتمدتها مدارس الريادة في سلك الإعدادي: خمسة مستويات متدرجة من الجملة البسيطة إلى الفقرة القصيرة فالنص القصير فالنص المتوسط وأخيرا النص الطويل، موزعة على أربعة مسارات، بمجموع أربعين ساعة مخصصة لمادة اللغة العربية. وما يجعل هذا التصميم إجرائيا حقيقيا – لا مجرد خطة ورقية – هو ربطه بمؤشرات طلاقة قابلة للقياس في نهاية كل مستوى، ومرونة الانتقال بين المستويات أسبوعيا وفق بيانات الرصد. وتظهر بنية اللبنات، بهذا المعنى، كيف يمكن أن تتحول المراحل الثلاث الأولى من النموذج – التشخيص والعتبات وتصنيف التعثر – إلى مسارات ديداكتيكية فعلية، تترجم في أنشطة وقياسات انتقال من مستوى إلى آخر. وبهذا يصبح إدراج أتزكي (2026) في صميم النموذج المقترح لا ملحقا به.

5.4 مثال تطبيقي: يوسف، سنة رابعة ابتدائية

ولأغراض التمثيل الإجرائي العام: يوسف متعلم في السنة الرابعة، يظهر رائز الفرز أنه يتقن الحرف المنفرد، لكنه يتعثر في المزج بين الحروف وفي التعرف الآلي للكلمات عالية التواتر (أكثر من 20 خطأ في أصل 30 كلمة). وهنا تفيد المراحل السباعية بصورتها المعدلة:

(1) التشخيص المعمق يكشف أنه يتقن الحرف المنفرد لكن يتعثر في قراءة المقطع المركب والكلمة البصرية. (2) العتبة (لأغراض هذا المثال): قراءة 8 كلمات عالية التواتر في 60 ثانية دون خطأ – عتبة يحددها الفريق التربوي استنادا إلى الرائز المعتمد. (3) نوع التعثر: تعثر في المزج وفي التعرف الآلي للكلمات عالية التواتر، لا ضعف في الوعي الصوتي الأولي. (4) التجميع: مجموعة "التوطيد" (4 متعلمين) تركيزها على مستوى الكلمة. (5) الأنشطة: بطاقات معجم بصري أولي للكلمات عالية التواتر، قراءة جوقية متدرجة، ألعاب تمييز مرئي، ممارسة موجهة بتغذية راجعة فورية. (6) الرصد: أسبوع 1 ← 3 كلمات صحيحة؛ أسبوع 2 ← 5 كلمات؛ أسبوع 3 ← 9 كلمات (تجاوز العتبة). (7) الإدماج: إدماج تدريجي في المسار الدراسي العادي ابتداء من الأسبوع الرابع، مع إبقائه تحت تتبع خفيف خلال الأسابيع اللاحقة للتحقق من ثبات الاكتساب.

يجسد هذا المثال كيف يتحول النموذج السباعي من إطار نظري إلى قرار بيداغوجي قابل للتطبيق والمتابعة.

وتكمن قيمة النموذج في أنه يجعل المعالجة المكثفة سلسلة قرارات مبنية على بيانات، لا تجميعا ظرفيا للمتعثرين؛ فكل مرحلة لا تغلق ما قبلها، بل تنتج معطى جديدا يعيد ضبط التدخل.

المبحث السادس: شروط الفعالية وأوجه الهشاشة

لا تكمن فعالية المعالجة المكثفة في وجودها ضمن الزمن المدرسي فحسب، بل في جودة الشروط التي تحكم تنزيلها. فالنموذج نفسه قد ينتج أثرا قويا حين تتوافر شروط التشخيص والتتبع والقيادة، وقد يتحول إلى طقس إداري حين تختل هذه الشروط. ولهذا يتناول هذا المحور مستويين متكاملين: الشروط الهيكلية التي تجعل التدخل فعلا تعلميا حقيقيا، والهشاشات التي تفرغه من قيمته أو تحول مآله.

6.1 ستة شروط هيكلية للفعالية

دقة الروائز وموثوقيتها

التجارب الدولية تشير إلى أن دقة الرائز التشخيصي وثباته عبر مصححين مختلفين شرط لاتساق التجميع. بيد أن موثوقية التصحيح وحدها لا تكفي؛ فالرائز الجيد ينبغي أن يمتلك صدقا تشخيصيا يسمح بتمييز نوع التعثر – صوتيا كان أم مفرداتيا أم فهميا – وثباتا في التصحيح، وقدرة على توجيه قرار التجميع نحو المسار العلاجي الملائم. روائز ذات صدق منخفض أو معايير تصحيح ملتبسة تنتج تجميعا خاطئا وأنشطة لا تصيب الهدف الحقيقي.

وضوح عتبات التحكم وتوافق الفريق عليها

حين يختلف أستاذان حول تحديد "الإتقان"، يصبح التجميع انطباعيا. العتبة المعرفة بمؤشرات قابلة للملاحظة الموضوعية هي الضمانة الوحيدة لاتساق التجميع. ويستوجب ذلك توافقا داخل الفريق التربوي قبل انطلاق الروائز. فالعتبة ليست مؤشرا وصفيا فقط، بل عتبة قرار تحدد الانتقال بين المسارات، أو استمرار الدعم، أو الإدماج في المسار العادي.

كثافة التدخل ومقدار الجرعة

من الشروط الهيكلية التي أكدت عليها الأبحاث الأخيرة: مقدار الجرعة (Dosage) وكثافتها. جمعت مراجعة نيكوو وأوريوبولوس وكوان (Nickow, Oreopoulos & Quan, 2020) – وهي تحليل منهجي يشمل 96 تجربة مضبوطة في التدريس الفردي والجماعي الصغير – وخلصت إلى أن حجم الأثر يرتفع ارتفاعا معنويا حين تتجاوز الجرعة الأسبوعية ثلاث حصص، وحين يستمر

التدخل على مدى لا يقل عن ستة أسابيع. وبالتوازي مع ذلك، بينت دراسة روبنسون وكرافت وليب وشويلر (Robinson, Kraft, Loeb & Schueler, 2021) في سياق "الدعم بالتوجيه المكثف" (High-Dosage Tutoring) أن التوجيه الذي يجمع بين كثافة الجلسات ومعلم واحد ثابت لنفس المتعلم ينتج مكاسب تعلمية تعادل فصلا دراسيا كاملا. ومع أن هذه الدراسات تتعلق أساسا بالتوجيه الفردي أو الجماعي الصغير، فإنها تقدم مؤشرا مهما إلى أن أثر المعالجة لا ينفصل عن مقدار التعرض المنتظم للتدخل. بعبارة أخرى: التصميم الجيد للمعالجة لا يغني عن انتظام الجلسات وتقاربها زمنيا بما يتيح تراكم الأثر.

تكوين الأساتذة على النمذجة والتغذية الراجعة

المهارات المطلوبة في التعليم الصريح – تجسيد الكفاية أمام المتعلم بصوت مرتفع، وتوجيه الممارسة بتغذية راجعة فورية – لا تكتسب بقراءة دليل ولا بحضور دورة تكوينية واحدة. وتدعم دراسات التغيير المهني في سياق المدرسة الرائدة هذا المنحى؛ إذ لا يتحقق الانخراط الفعلي للمعلم بمجرد تسلمه دليلا، بل بمشاركته في فهم مضامين التغيير ومنهجيته (بوعلو والزاهي، 2024). لذلك تفوق المرافقة الميدانية الدورية (Coaching) في أثرها التكوين الأولي المركز لأنها تجيب على "لماذا؟" قبل "كيف؟".

القيادة التربوية الداخلية

مدير يتابع مستوى تطبيق البيداغوجيات في الحصص وييسر اجتماعات تحليل البيانات الأسبوعية يحول التدخل من شعار إلى ثقافة. وقد أبرز تقرير CTREQ (2025) أهمية القيادة المدرسية في تثبيت ممارسات البرنامج ومواكبة تنزيله بوصفها متغيرا مؤسسيا محوريا.

توفر الأدوات الديداكتيكية المتدرجة لكل مستوى

بدون مادة تعليمية مصممة خصيصا لكل مستوى – بطاقات أبجدية وأنشطة صوتية في الابتدائي، ونصوص متدرجة في الطلاقة والفهم ووضعيات حسابية أساسية في الإعدادي، منظمة بحسب اللبنات – يتحول التجميع إلى شكل فارغ. توفر هذه الأدوات وجودتها من أكثر المتطلبات إغفالا في خطط التنزيل.

6.2 ستة أوجه للهشاشة

الانحراف نحو رفع مؤشرات الاختبارات لا تحسين التعلم

حين تخضع المعالجة المكثفة لضغط محاسبة إدارية تقيس النجاح بأرقام الاختبارات، تنزلق نحو ما يعرف في أدبيات التقويم بـ"التدريس من أجل الاختبار": تلقين الإجابات النمطية بدلا من

معالجة التعثر الفعلي في الكفايات. هذا الانحراف لا يضيع الجهد المهني فحسب، بل يفقد البيانات مصداقيتها ويجعل الأداء الظاهري في الاختبارات ستارا على هشاشة حقيقية في التعلم.

التجميع الثابت بدلا من المرن

حين يصبح التجميع تصنيفا مستقرا طوال الموسم – مجموعة الأساس التي لا يغادرها أحد – يتحول إلى أداة وصم تلحق بالمتعلم أذى نفسيا يعيق الاستجابة للتدخل. كما يفقد التجميع وظيفته التشخيصية حين يتحول من أداة قرار مؤقت إلى بنية تصنيف دائمة: فبدل أن يسأل "أين وصل المتعلم هذا الأسبوع؟" يصبح تعيين وضع مستقر يصعب الخروج منه.

إضعاف المواد غير الخاضعة للروائز

إذا تحول التركيز المؤقت على التعلمات الأساسية في مرحلة المعالجة إلى تهميش ممتد للمواد غير الخاضعة للروائز – كالفنون والتربية البدنية والعلوم – فإنه يضيق الأفق الوجداني للمتعلم ويخالف ما تؤكده أبحاث التعلم من أن الكفايات الأساسية تترسخ حين تمارس في سياقات متنوعة وذات معنى. الهشاشة ليست في التركيز المؤقت ذاته، بل في تحوله إلى تضييق بنيوي.

اختزال الدرس المقنن في تلاوة النص

أستاذ يقرأ التعليمات دون أن يحولها إلى تفاعل حي – دون أن يوقف ليسأل أو يلاحظ علامات الارتباك – ينفذ شكل الدرس المقنن ويعطل جوهره. فالدرس المقنن لا يصبح تعليما صريحا بمجرد اتباع نصه، بل حين تتحول خطواته إلى نمذجة وتحقق من الفهم وتغذية راجعة – والدرس الجيد هو الذي يؤطر التفاعل ويهيكله، لا الذي يحل محل الحكم التربوي للأستاذ.

إغفال الأبعاد الوجدانية والاجتماعية للتعثر

التعثر التعلمي المزمن ينطوي على بعد وجداني: تراجع تقدير الذات وتصاعد الخوف من الفشل. وينبه إطار RAPID (UNICEF, 2022) إلى أن استعادة التعلمات لا تنفصل عن تنمية السلامة النفسية والاجتماعية، وبخاصة في حالات التعثر المزمن التي يرافقها أسلوب عزو يحيل الإخفاق إلى ضعف الموهبة لا إلى غياب الدعم المناسب.

التواصل الوصمي مع الأسرة

وجه آخر من الهشاشة ينجم عن تجاهل الأسرة في مسار المعالجة أو إخبارها بطريقة تعيد إنتاج الوصم. حين يبلغ الولي بأن ابنه "وضع في مجموعة الضعفاء" دون تفسير إجرائي لما يعنيه ذلك ولماذا وإلى متى، يتحول التجميع الوظيفي إلى حكم اجتماعي يرسخه الوسط المنزلي. والحل ليس إخفاء نتائج التشخيص بل قلب صياغتها: "أظهر ابنك أنه يتقن الحرف المنفرد وسيعمل الأستاذ

على تعزيز قراءة المقطع خلال الأسابيع الستة المقبلة" مختلف كليا عن "ابنك ضمن المجموعة المتأخرة". هذا التواصل المحترم للأسرة والموجه نحو الحاجة التعلمية – لا نحو قياس الضعف – جزء من الشرط الوجداني الذي تطرحه هذه الدراسة بوصفه متطلبا مصاحبا لا ملحقا.

المبحث السابع: التعدد اللساني وتحديات التشخيص في السياق المغربي

7.1 تعقيد المشهد اللغوي

المغرب لا يشكل سياقا تعليميا أحادي اللغة، وهذه الحقيقة تضيف طبقة تعقيد على مفهوم "التعلمات الأساسية" وعلى تصميم المعالجة المكثفة. يدرس في السلك الابتدائي العربية الفصحى لغة للكتابة والقراءة، في حين أن لغات التلاميذ الأولى هي الدارجة المغربية أو الأمازيغية بمتغيراتها الثلاث. وقد شرع تدريس الأمازيغية في المدارس الابتدائية ابتداء من الموسم الدراسي 2003–2004، فيما تدرس الفرنسية من السنة الثانية وتتوسع تدريجيا في المواد العلمية.

وقد عرفت الأمازيغية مسار إدراج مؤسسي تدريجي في المنظومة التربوية المغربية منذ بداية الألفية الثالثة؛ إذ شكل خطاب أجدير سنة 2001 مرجعية تأسيسية للاعتراف بالبعد الأمازيغي في الهوية الوطنية، ثم جاءت اتفاقية الشراكة بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتاريخ 26 يونيو 2003، فالمذكرة الوزارية رقم 108 الصادرة في 1 شتنبر 2003 حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، لتؤشر على الانطلاق الفعلي ابتداء من 2003–2004 في عدد من المدارس الابتدائية النموذجية. وقد تواصل هذا المسار عبر مذكرات تنظيمية وتكوينية لاحقة، ثم تعزز بالترسيم الدستوري للأمازيغية سنة 2011 وبالقانون التنظيمي رقم 26.16 المتعلق بتفعيل طابعها الرسمي (وزارة التربية الوطنية، 2003).

هذا التعدد ينتج معادلة معقدة: التعثر الذي يرصده الرائز قد ينبع من مصادر مختلفة. تلميذ يعاني في قراءة العربية قد يكون أمام: تعثر صوتي–صرفي داخل العربية الفصحى (التمييز بين الصاد والسين، أو الظاء والضاد)؛ أو تداخل بين نظام العربية والدارجة (قراءة الحرف بصوت دارجي يغيب من الفصحى)؛ أو ضعف في التحصيل المفرداتي (يقرأ الحرف صحيحا لكن لا يدرك دلالة الكلمة). وهذه الحالات الثلاث تستدعي مداخل علاجية مختلفة.

7.2 الازدواجية اللغوية ومفارقات التشخيص

ثمة بعد آخر لا يقل أهمية ينبغي استحضاره في هذا المحور: العلاقة بين التقويم والمعالجة. يعرض دو كيتيل (De Ketele, 1989) للعلاقة هذه بعمق، ويبين أن التقويم التكويني لا يكتمل إلا حين يتحول تشخيصا يوجه العلاج، وأن كل أداة تقويم ينبغي أن تصاغ أصلا بهدف اقتراح مسار العلاج المناسب. هذا التوجه يضيء جانبا أساسيا في المعالجة المكثفة: أن الرائز الجيد ليس مجرد

مقياس لمستوى التحكم، بل هو خارطة توجه التدخل. وفي السياق المغربي تحديدا، يدافع حسن كون (2023) في مقاله المنشور بمجلة الإدارة التربوية (العدد 11، 2023) عن التعليم الصريح لاستراتيجيات القراءة بوصفه مدخلا لتنشيط البعد الميتامعرفي وتمكين المتعلم من القراءة الاستراتيجية. ويشدد على أن التفاعل مع النصوص في غياب تعليم صريح للاستراتيجيات يبقي كثيرا من المتعلمين في مستوى القراءة السطحية، وأن هذه الملاحظة ذات أثر مباشر حين يتعلق الأمر بالمتعلمين الذين تختلف لغتهم الأولى عن لغة التمدرس؛ ويمكن استثمار هذا التصور في تحليل وضع المتعلمين في السياق المغربي متعدد اللغات. وهذه الملاحظة تعزز الحجة لإدماج بعد لساني صريح في تصميم روائز التشخيص. الازدواجية اللغوية، كما صاغها فيرغسون (Ferguson, 1959)، وكما طورتها أبحاث لاحقة في سياق اللغة العربية (Saiegh-Haddad, 2003)، ظاهرة تعقد اكتساب القراءة في السياقات الثنائية اللسان. ويميل الاستعمال الدارج إلى تقليص الحركات القصيرة وإسقاط العلامات الإعرابية النهائية، مما ينتج نمطا إيقاعيا مختلفا عن الفصحى. حين يتعلم طفل دارجي القراءة بالفصحى، يتعلم نظاما صوتيا مختلفا جزئيا. وقد أثبتت(2003) Saiegh-Haddad أن البعد اللساني بين اللهجة والفصحى يطيل زمن اكتساب الوعي الصوتي، وهو كفاية محورية في تعلم القراءة.

من هنا يبرز سؤال منهجي: هل تقيس الروائز التشخيصية المعتمدة في مدارس الريادة الكفاية اللغوية وفق مرجع لساني صرف، أم تستحضر التداخلات اللسانية الواقعية؟ إذا كانت تتجاهل هذا البعد، فإن بعض التصنيفات ستخطئ في تحديد طبيعة التعثر وتقترح المسار العلاجي غير المناسب.

حين تتسع المسافة اللسانية بين لغة المتعلم الأولى ولغة التمدرس، لا يصبح التعثر القرائي مؤشرا على إعاقة معرفية بل قد يكون أثرا لبيئة لسانية لم توفر فيها الجسور الصريحة بين النظامين. وهذا ما ترسيه أبحاث Saiegh-Haddad في سياق العربية: إن الوعي الصوتي ليس كفاية محايدة بل هو متأثر بالمسافة بين اللهجة المحكية والفصحى المكتوبة (Saiegh-Haddad, E. 2003؛ كون، 2023).

7.3 التوافق الحرف–الصوت في العربية: ثروة وتعقيد

في العربية المشكولة يكون التوافق بين الحرف والصوت عاليا نسبيا مقارنة بلغات مثل الفرنسية والإنجليزية (Ziegler & Goswami, 2005)، مما ييسر اكتساب مبدأ الفك الصوتي (Décodage) في المراحل الأولى من التعلم. أما في النصوص غير المشكولة فيزداد اعتماد القارئ على المعرفة الصرفية والسياقية، مما يضيف طبقة تعقيد تجعل فك الرمز وحده غير كاف دون معرفة السياق الدلالي. وقد أثبت أبو–ربيع (Abu-Rabia, 2001) أن الشكل يسهم إسهاما معنويا في سرعة قراءة المتعلمين العرب ودقتها، خاصة في المراحل الأولى من الاكتساب. وهذا يطرح سؤالا

عمليا: هل الروائز التشخيصية تستخدم نصوصا مشكولة؟ وهل تحاكي واقع النصوص التي سيواجهها المتعلم لاحقا؟

7.3.1 الأمازيغية: تحد مزدوج في التشخيص

يضاف إلى الازدواجية العربية–دارجية تحد ثالث: الأمازيغية. يدرس في مناطق واسعة من المغرب أطفال ناطقون أصلا بتشلحيت أو تاريفيت أو تامازيغت، يتعلمون القراءة والكتابة بالعربية الفصحى التي تشكل بالنسبة إليهم لغة ثانية فعلية لا مجرد تنوع لساني. في هذه الحالة، يتشابك مستويان من التعثر المحتمل: تعثر في اكتساب القراءة بوصفها مهارة صوتية–خطية، وتعثر في معالجة المحتوى المفرداتي الذي يغيب من قاموسهم الأصلي. غير أن الحاجة ما تزال قائمة إلى أدوات تشخيص تراعي خصوصية المتعلمين الناطقين بالأمازيغية داخل برامج المعالجة المكثفة.

إن نظرية "الحجم الحبيبي النفسي–اللساني" التي طورها زيغلر وغوسوامي (Ziegler & Goswami, 2005) تشير إلى أن الوحدة الصوتية المعالجة في اكتساب القراءة تتفاوت بحسب التوافق الحرف–صوت في اللغة: في العربية يسود الحجم الحبيبي الدقيق (الفونيم المنفرد)، وهذا قد ييسر الفك الصوتي في المرحلة الأولى لكنه يعقد بناء المعجم البصري لاحقا حين يتراجع التشكيل. وبالنسبة للناطقين بالأمازيغية، تتداخل هذه العوامل مع عوامل نقل بين اللغة الأولى والثانية، مما يفضي إلى أنماط تعثر أقل استجابة للأدوات المعدة أصلا للناطقين بالعربية دارجة. هذا الواقع يستدعي ورقة أبحاث مستقلة، لكن الحد الأدنى المطلوب الآن هو الاعتراف به في مرحلة تصميم روائز الفرز.

7.4 آفاق: نحو إشراك اللسانيات التطبيقية في تصميم الروائز

تدعو الدراسة إلى التفكير في إشراك متخصصين في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات في السياقات متعددة اللغات ضمن فرق تصميم روائز التشخيص، إلى جانب المتخصصين في التربية والديداكتيك. وتقترح الدراسة أن يشمل إطار المستويات الثلاثة تمييزا بين: تعثر صوتي–حرفي محض، وتعثر ناجم عن التداخل بين العربية والدارجة أو الأمازيغية، وتعثر مفرداتي–فهمي. إذ قد يضيع الخلط بين هذه الأنواع في تجميع المتعلمين الهدف العلاجي. هذا التوجه يستحق بحثا ميدانيا مخصصا يتجاوز حدود الدراسة الحالية.

الخاتمة:

تنتهي هذه الدراسة إلى أن المعالجة المكثفة مفهوم بيداغوجي وإجرائي ما يزال يفتقر في الخطاب التربوي العربي إلى ضبط اصطلاحي كاف، وأن هذا الافتقار ينتج تنزيلا متفاوتا ومتذبذب الأثر. التعريف الإجرائي المقترح – بمعاييره الخمسة: الاستهداف الدقيق، والتحديد الزمني، والبناء على

بيانات، والتجميع المرن، والتتبع وإعادة الإدماج – يقدم أداة للتمييز ولإدارة التطبيق قابلة لأن تصبح مرجعا مشتركا للباحثين والمؤطرين والمدرسين.

تقترح الدراسة، في ضوء هذا التحليل، أن المعالجة المكثفة وظيفتها العلاجية الخاصة تعالج ما تراكم من فجوات وتعيد بناء ما اختل في بنية التعلمات الأساسية، وأن التعليم الصريح اليومي وظيفته الوقائية الخاصة يبني التعلمات الجديدة بطريقة تحول دون إنتاج فجوات إضافية. وقد انتهج برنامج مدارس الريادة بجمعهما توجها نادرا في مشاريع الإصلاح التربوي: الجمع الواعي بين التدخل على ما هو قائم وتحسين ما سيأتي.

أظهرت التجربة المغربية في سنتها الأولى مكاسب موثقة (World Bank, 2026؛ Gauthier & Bissonnette, 2025). بيد أن التحدي الحقيقي يتجلى في أسئلة المدى البعيد: هل تستمر هذه المكاسب عبر السنوات؟ وهل يفلح النموذج في تحقيق هدفه الأبعد: تحويل ثقافة التدريس من الاستجابة الانطباعية إلى الاستباق المبني على البيانات؟ ومن هنا يستدعي هذا الأفق دراسات طولية تتابع مسار متعلمي الريادة على ثلاث سنوات على الأقل، وبحوثا نوعية تحلل كيف يستوعب الأساتذة هذا النموذج في هويتهم المهنية، وتقييمات مقارنة تأخذ بعين الاعتبار التحديات اللسانية التي طرحها المحور السابع.

وثمة مفارقة جوهرية تستحق الوقوف عندها: المعالجة المكثفة تدخل استثنائي يهدف إلى تغيير ما هو مألوف في المنظومة. المنظومة التعليمية التقليدية مصممة للمتعلم المتوسط الذي يتقدم بالخطى المحددة للمقرر. والمعالجة المكثفة، بمنطقها التشخيصي والتجميعي، تطالب المؤسسة بأن ترى كل متعلم كما هو فعلا، لا كما ينبغي أن يكون وفق التوقعات الإدارية. وهذا التحول من التجانس المفترض إلى الاستجابة للمسار الفعلي هو المكسب الثقافي الأعمق الذي يمكن أن ترسيه هذه التجربة إذا أتيح لها من الوقت والتأمل النقدي والإرادة المؤسسية ما تحتاجه.

تسهم هذه الدراسة في تأسيس حقل بحثي ينفتح على أسئلة ميدانية ضرورية. وتحدد ثلاثة محاور ذات أولوية للبحث المستقبلي: أولها الدراسات الطولية التي تتتبع مسار تعلم عينات من متعلمي مدارس الريادة عبر دورتين دراسيتين على الأقل، مع قياس ثبات الاكتساب في التعلمات الأساسية بعد انتهاء مرحلة المعالجة. وثانيها البحوث النوعية التي تستقصي تحولات الهوية المهنية لدى الأساتذة في السنة الثانية والثالثة من التطبيق، حين تنتقل الممارسة من الالتزام الإجرائي الأولي إلى التحكم المهني الواعي بالنموذج. وثالثها الدراسات المقارنة بين مؤسسات بمعدلات مطابقة مختلفة للنموذج، بهدف استخلاص المتغيرات السياقية (حجم المؤسسة، الموقع الجغرافي، نمط قيادة المدير وخبرته المهنية) الأشد تأثيرا في نجاح التنزيل.

أما على صعيد التكوين المستمر، فتقترح ثلاث أولويات: بناء كفاءة الأساتذة على التشخيص التمييزي بين أنواع التعثر، وهي كفاءة تختلف اختلافا جوهريا عن كفاءة تقديم المقرر؛ وتطوير مهارة التغذية الراجعة الفورية التصحيحية داخل حصة التعليم الصريح، التي تعد من أكثر مهارات التدريس حساسية في أثرها على التعلم؛ وأخيرا تدريب مديري المؤسسات على قيادة اجتماعات تحليل البيانات الأسبوعية، بوصفها لحظة جماعية لتحويل الأرقام إلى قرارات بيداغوجية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الوثائق الرسمية المغربية

- المملكة المغربية. (2011). دستور المملكة المغربية، الفصل الخامس. الرباط: الجريدة الرسمية.
- المملكة المغربية. (2019). القانون التنظيمي رقم 26.16 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية. الرباط: الجريدة الرسمية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). خارطة الطريق الاستراتيجية لإصلاح منظومة التعليم 2022–2026. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2023). منهاج مؤسسات الريادة: المبادئ التوجيهية والوثائق الإطارية. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2025). دليل أساتذة مؤسسات الريادة 2025–2026: دعم التعلمات الأساس. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة..
- وزارة التربية الوطنية. (2003). المذكرة الوزارية رقم 108 حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

ثانيا: مراجع عربية ومغربية

- أتزكي، أحمد. (2026). فعالية برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة طارل TaRL في تحسين الكفايات الأساس في اللغة العربية لدى تلاميذ إعداديات الريادة بالمغرب. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(32).
- آل محرق، شمعة & حكمي، رياض (2025). دليل مقترح لاختيار مدراء المدارس في المملكة العربية السعودية في ضوء التوجهات الحديثة في القيادة المدرسية ومعايير القيادة التعليمية المهنية (PSEL). (2025). مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس, 1(4). https://doi.org/10.56989/3dkhe205

- بوعلو، العربي، والزاهي، فريد. (2024). المعلم والتغيير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب. الرباط: المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، (12).
- بوكيلون، ماري، وغوتييه، كليرمون، وبيسونيت، ستيف، وديروبيرتماسور، أنطوان. (2024). التعليم الصريح وتنمية الكفايات: تعارض أم ضرورة؟ (رشيد كريم، مترجم). الدار البيضاء: مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، (9). (العمل الأصلي نُشر عام 2020).
- كون، حسن. (2023). التعليم الصريح للقراءة: المتعلم قارئاً استراتيجياً. الرباط: مجلة الإدارة التربوية، (11).

ثالثا: المراجع الأجنبية

- Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading a semitic language: Evidence from normally progressing and dyslexic readers in Arabic. Reading and Writing, 14(5-6).
- AEWG - Accelerated Education Working Group. (2022). Catch-up Programmes: 10 Principles. Geneva: UNHCR / IRC / UNICEF.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., et al. (2017). From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions. Journal of Economic Perspectives, 31(4).
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E., & Linden, L. (2007). Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. Quarterly Journal of Economics, 122(3).
- CTREQ. (2025). Répondre à une crise persistante des apprentissages du système éducatif marocain : le Programme des Écoles Pionnières. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- De Ketele, J-M. (1989). L'évaluation et la remédiation. In M. Huberman (Ed.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires?. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15(2).
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2025). Effets des pédagogies structurées, Enseignement explicite et TaRL, déployées dans la réforme scolaire du Maroc. Lévis: Les pendules à l'heure.
- IES/WWC - Institute of Education Sciences / What Works Clearinghouse. (2009). Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades. Washington D.C.: IES.
- J-PAL - Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (2018/2022). Teaching at the Right Level to improve learning. Cambridge, MA: MIT.

- NCII - National Center on Intensive Intervention. (2020). Data-Based Individualization: A Framework for Intensive Intervention. Washington D.C.: American Institutes for Research.
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. Washington D.C.: NBER Working Paper, (27476).
- RISE Programme. (2020). Aligning Levels of Instruction with Levels of Learning: The Case for Teaching at the Right Level. Oxford: RISE Research on Improving Systems of Education.
- Robinson, C. D., Kraft, M. A., Loeb, S., & Schueler, B. E. (2021). Accelerating student learning with high-dosage tutoring. Providence, RI: EdResearch for Recovery Brief, Brown University.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. American Educator, 36(1).
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. Applied Psycholinguistics, 24(3).
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental Psychology, 74(1).
- UNICEF. (2022). RAPID: A framework for learning recovery and acceleration. New York: UNICEF.
- World Bank. (2026). Morocco's Pioneer Schools: Advancing Improved Student Learning. Washington, D.C.: World Bank.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. Psychological Bulletin, 131(1).